



Éducation et didactique

7-2 | 2013
Varia

Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique

Influence of history teachers' practical epistemology on the relationship between the curriculum, academic history and teaching practices

Stéphanie Demers et Marc-André Éthier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1743>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1743

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 octobre 2013

Pagination : 95-113

ISBN : 978-2-7535-3255-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Stéphanie Demers et Marc-André Éthier, « Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-2 | 2013, mis en ligne le 31 octobre 2015, consulté le 01 mai 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1743> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1743

Tous droits réservés

RAPPROCHEMENT ENTRE CURRICULUM, SAVOIRS SAVANTS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : L'INFLUENCE DE L'ÉPISTÉMOLOGIE PRATIQUE

Stéphanie Demers

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Marc-André Éthier

Département de didactique, Université de Montréal

Les pratiques enseignantes sont décrites par les recherches comme stables et persistantes, en dépit d'injonctions curriculaires renouvelées. Dans le contexte de l'implantation d'un nouveau programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, où les finalités normatives découlent d'un changement de paradigme épistémologique, quelles influences l'épistémologie personnelle et les finalités des enseignants québécois de cette discipline au secondaire peuvent-elles avoir sur la relation entre leurs pratiques enseignantes et les finalités prescrites par le programme? Une étude multicases a permis de dégager les patterns communs aux pratiques de sept de ces enseignants, ainsi que les facteurs médiateurs des relations qu'elles entretiennent avec le curriculum et certains éléments culturels professionnels et sociaux.

Mots-clés: épistémologie pratique, pratiques enseignantes, didactique de l'histoire, curriculum, finalités éducatives.

Influence of history teachers' practical epistemology on the relationship between the curriculum, academic history and teaching practices

Teaching practices are often described through research results as stable and persistent, in spite of renewed curricular prescriptions. In the context of Québec's curricular reform and the implementation of a new history and citizenship education program, where normative aims spring from a epistemological paradigm shift, what influence can teachers' personal epistemology and subjective educational aims have on teaching practices and curricular transposition? A multicase study conducted with seven history teachers has allowed for the identification of common patterns of practice and mediating factors in their relationship to curriculum and some professional and social dimensions of teaching.

Keywords: practical epistemology, teaching practices, history teaching, curriculum, educational aims.

Les enseignants et leurs pratiques professionnelles font l'objet d'une multitude de discours évaluatifs, particulièrement lorsqu'il est question de changements au curriculum ou dans les situations d'un écart perçu entre la formation offerte par l'école et les besoins sociaux consensuels. Bien que divers acteurs sociaux portent les changements de nature curriculaire, les enseignants doivent en assurer la transposition à la salle de classe et leur effet sur des groupes d'élèves se caractérisant par leur hétérogénéité croissante. Par-delà l'évaluation publique du bien-fondé des changements proposés, de multiples acteurs considèrent les enseignants comme responsables de l'actualisation de ces changements (Lessard & Tardif, 1999 ; Paquay, 2007).

Les enseignants ne sont toutefois pas des exécutants passifs ou des dupes culturels, mais des acteurs sociaux réflexifs, devant négocier un espace d'action entre les cadres subjectifs et singuliers qui animent leur pratique et la structure normative qui habilite et balise cette action. Ils sont de surcroît partie prenante d'une communauté d'adhésion (professionnelle) partageant des valeurs et des normes de pratiques explicites et implicites, qui leur sont propres et qui sont institutionnalisées par et dans la pratique (Zapata, 2009). Si le curriculum réel (l'ensemble des expériences vécues par les apprenants dans le cadre de leur formation, selon Paquay, 2007) ne correspond pas en pratique au curriculum formel (le programme officiel) (Craig, 2001 ; Drake & Sherin, 2006), c'est en partie en raison de ces dimensions singulière et culturelle des pratiques enseignantes qui en constituent le système. Ces dernières influencent entre autres l'évaluation de la légitimité des diverses propositions éducatives, formelles (les curricula) et informelles (les attentes et pressions sociales), de leur faisabilité en fonction des facteurs contextuels de l'école et de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les conditions de travail (Lessard & Tardif, 1999), le choix des moyens pour atteindre leurs buts, les impératifs de la gestion quotidienne de la salle de classe et des interactions qui y ont lieu, ainsi que les contraintes contextuelles externes à la salle de classe, telles les changements sociaux, les relations de pouvoir asymétriques entre les divers acteurs de l'institution scolaire (Lessard & Tardif, 1999 ; Vinatier & Altet, 2008).

PROBLÉMATIQUE

Les changements curriculaire qui ont marqué la dernière décennie au Québec ont appelé les enseignants à revoir les composantes de leur système subjectif à la lumière de nouvelles prescriptions normatives. Face à un nouveau paradigme épistémologique d'inspiration constructiviste et à des finalités éducatives plurivoques ancrées dans la maîtrise de compétences, ils ont dû négocier de nouveaux espaces d'action et donner sens aux prescriptions curriculaire dont les fondements demeuraient souvent opaques (Paquay, 2007), tout en tenant compte du contexte de leur travail.

Plusieurs entreprises de changement curriculaire récentes offrent un laboratoire d'observation probant en ce qui concerne la façon dont les enseignants conçoivent et implantent des prescriptions axées sur des approches constructivistes et pédocentrées. Parmi ces dernières, notons la réforme de l'enseignement des sciences aux États-Unis, entamée dans les années 1990, et qui avait pour but de favoriser le passage du mode d'enseignement transmissif à un mode d'apprentissage par situation-problème (*inquiry-based*). Plusieurs recherches ont été réalisées dans le cadre de ce changement et font état d'un processus d'implantation se butant aux représentations qu'avaient les enseignants de leur rôle, de la nature du savoir et des besoins et capacités des élèves, un ensemble de dimensions de la pratique qu'il est possible de définir comme épistémologie pratique. Cette dernière se définit comme l'ensemble des convictions, explicites ou implicites qu'ont les enseignants sur ce qu'il convient de faire pour enseigner, apprendre et comprendre les savoirs en jeu (D'Amore et coll., 2008). Les prescriptions curriculaire auraient été peu ou partiellement implantées et le mode transmissif, plus près de cette épistémologie pratique des enseignants, serait demeuré dominant (Haney, Czerniak & Lumpe, 1996 ; Kyle, 1994 ; National Center for Education Statistics [NCES], 2002).

Au Québec, les injonctions ministérielles, en général (approche par compétences et paradigme constructiviste), et les changements apportés au domaine d'apprentissage *Histoire et éducation à la citoyenneté*, en particulier, ont modifié l'espace d'action des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. En raison de l'ampleur du changement épistémologique apporté à la structure normative qui agit sur les pratiques de ces ensei-

gnants, ceux-ci sont les sujets tout désignés d'une analyse de l'effet de tels changements sur le système des pratiques enseignantes et, plus concrètement, dans la salle de classe.

Le nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté comporte en outre un rapprochement entre l'histoire scolaire et les pratiques de référence savantes. Ces pratiques savantes se définissent comme savoir-faire experts mis en œuvre par les historiens professionnels dans un contexte qui se distingue du contexte de pratiques ordinaires (Perrenoud, 1998), auxquelles peuvent être associées les pratiques sociales de référence¹ (Martinand, 1986). L'approche par compétence dans ce programme retisse en ce sens les liens qui existent entre les savoirs savants et leur mode de production (les pratiques), démythifiant l'histoire et favorisant une compréhension de l'agentivité de l'historien dans « une pratique... médiatisée par la technique » (Dosse, 2003). L'histoire savante « [...] a multiplié ses objets, diversifié ses questionnements et ses perspectives. » (Dagenais & Laville, 2007, p. 544) et est, de façon générale, désormais comprise comme une reconstruction dont le sens demeure ouvert (De Certeau, 1975). Le travail de l'historien se dessine dans l'interaction entre le « donné » de la documentation et le « créé » de son interprétation, dont la validité est assurée par la méthode rigoureuse et le déploiement d'outils et de concepts épistémiques face aux sources. Il inclut la confrontation des interprétations plausibles et parfois contradictoires, argumentées à partir d'un examen contextualisé des sources et leur corroboration. Cette conception du travail historien se manifeste – du moins en partie – dans le nouveau programme de formation québécois.

Par conséquent, la relation que les enseignants entretiennent aux savoirs historiques a été bouleversée par le passage de l'histoire factuelle à l'interprétation et à la pensée historique préconisée dans les programmes renouvelés (Wineburg & Wilson, 2001 ; Dagenais & Laville, 2007). Ce passage a été amorcé en 1983, alors que le programme d'histoire au secondaire plaçait l'accent sur la méthode historique et s'éloignait de la simple transmission de faits (Laville, 1985). En 1996, le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, mandaté par le ministère de l'Éducation du Québec, avait conclu à l'échec de la transposition de ce programme d'histoire et de ses visées dans les pratiques enseignantes, lesquelles étaient somme toute demeurées transmissives,

magistrocentrées (où l'enseignant « fait passer la matière ») et traduisant une vision positiviste de l'histoire (Martineau, 1999).

Les changements plus récents au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté se caractérisent par le passage d'une approche par objectifs et d'un contenu historique exhaustif présélectionné à une approche par compétence et un contenu minimal à être bonifié par l'enseignant. Ces changements ont remis en question le rôle de l'expert (l'historien savant et l'enseignant) et, sur les plans épistémologique et téléologique, ont rendu envisageable le développement, par les adolescents, de la pensée historique et d'une identité citoyenne. La résistance à ces changements a été particulièrement vive du côté de l'histoire nationale, où l'approche par compétence et l'absence perçue de repères identitaires traditionnels susciterent des préoccupations quant au détournement possible de la fonction, des finalités de l'enseignement de l'histoire nationale. Le débat a fait rage dans le quotidien *Le Devoir* entre 2006 (Dagenais & Laville, 2007) et 2009.

On pourrait retenir deux idées de ce débat. La première veut que l'enseignement de l'histoire au Québec ait comme seule fonction l'adhésion soit au projet souverainiste, soit au projet fédéraliste, avec les constructions identitaires qui y sont associées et la seconde, que les fonctions critique, utopique, prospective qui lui sont reconnues par l'histoire savante et la théorie politique sont trop ambitieuses, voire inappropriées, pour des élèves du secondaire. Au banc des accusés se trouvent donc des finalités non-consensuelles et le rejet des moyens qui en découlent, perçus comme un affront à la mémoire collective, à l'autorité du discours dominant et de l'expert qui reproduirait fidèlement une vérité existant hors de lui et que les élèves ne pourraient remettre en question (Dagenais & Laville, 2007). Ce débat aura généré moult interrogations d'ordre épistémologique, concernant la nature et la fonction des savoirs historiques et de leur enseignement, d'une part, et la façon dont les enseignants transposent leurs réponses à ces questions à leur pratique professionnelle, d'autre part.

Les recherches portant sur l'influence des connaissances disciplinaires des enseignants sur leur travail curriculaire indiquent que la nature de celles-ci a une influence sur les pratiques enseignantes et sur la compréhension qu'ont les enseignants des programmes (Hashweh, 1996 ; Wilson & Wineburg,

1993). Ces recherches définissent les connaissances disciplinaires comme correspondant « aux divers champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société, tels qu'ils sont aujourd'hui intégrés à l'université sous la forme de disciplines, dans le cadre de facultés et de programmes distincts » (Tardif et coll., 1991, p. 59). Globalement, la recherche indique que les enseignants entretiennent des rapports problématiques avec les savoirs savants, puisqu'ils ne participent ni à leur construction ni à leur sélection, qu'ils ne sont pas non plus des transmetteurs passifs d'un savoir expert qui réside à l'extérieur d'eux, mais des interprètes de ce savoir qu'ils doivent transformer avant de l'enseigner (Perrenoud, 1997 ; Tochon, 1993). Par ailleurs, la mise à jour des savoirs disciplinaires s'avère également difficile pour les enseignants, qui n'ont pas toujours accès aux véhicules de transmission des nouveaux savoirs scientifiques (Michaud, 2003).

Si le débat sur les changements au plan des finalités et du paradigme épistémologique qui les sous-tend fait rage au sein des associations professionnelles, il est difficile de savoir comment il se joue dans la pratique enseignante au quotidien et de façon concrète et quel sens les enseignants confèrent à leur travail dans un pareil contexte.

Dans le contexte de l'implantation d'un nouveau programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, où les finalités normatives découlent d'un changement de paradigme épistémologique, il convenait d'explorer quelle influence l'épistémologie et les finalités des enseignants québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire peuvent avoir sur la relation entre leurs pratiques enseignantes et les finalités prescrites par le programme. C'est ce dont il est question ici.

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Les recherches sur les relations entretenues entre le curriculum et les pratiques enseignantes révèlent la persistance de certaines pratiques et croyances associées à l'enseignement, ainsi qu'une résistance aux changements dans les normes et critères de légitimité des pratiques et de leurs activités constitutives (De Kock et coll., 2005 ; Konings et coll., 2007, Sylla et De Vos, 2006). Ces constats semblent amplifiés dans le cas de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec.

La nature partagée des pratiques et croyances persistantes en enseignement, ainsi que des résistances aux changements qui en découlent, évoque la possibilité d'aborder ces dernières comme constituées par et constitutives d'un substrat social – culturel, épistémologique, axiologique et idéologique – qui dépasse les enjeux subjectifs, contextuels et locaux. Pour cette raison, il est pertinent d'aborder les pratiques enseignantes dans une perspective conceptuelle systémique englobant ces diverses dimensions de la pratique humaine. Le concept de pratique sociale conçue dans une perspective culturaliste répond à ces impératifs.

La pratique sociale

Les théories praxéologiques avancent que les buts et les intentions sont, du moins en partie, déterminés par la culture et ses structures et que les acteurs ne font pas qu'intérioriser les normes à leurs dépens, mais qu'ils les évaluent également sur le plan de leur légitimité et selon les divers référents praxéologiques (dans le cas de la théorie des pratiques sociales) qui constituent leur répertoire de pratiques. Les théories culturelles cherchent ainsi à comprendre et à expliquer l'action en reconstruisant les structures symboliques du savoir qui habilitent et contraignent l'acteur à interpréter le monde selon certaines formes, pour ensuite agir en conséquence, de façons correspondantes (Reckwitz, 2002). En ce sens, la conscience pratique des enseignants, constituée dans leurs expériences en tant qu'élève et enseignant dans un contexte culturel donné, qui conditionnent leurs croyances relatives au savoir, joue un rôle important dans leur évaluation des propositions curriculaires et dans les suites qu'ils y donnent dans leur pratique.

Overgaard (1994) qualifie la pratique sociale « d'entreprise normative » puisque les actions des participants à la pratique sont orientées par des normes et critères socialement générés et renforcés. Bien que ces normes et critères ne soient souvent pas formellement codifiés, ils possèdent une autorité tacite et sont créés et recréés dans les interactions des praticiens. Outre la dimension normative, elle identifie également une dimension téléologique. Cette dimension se réfère à l'idée qu'une pratique sociale est à l'origine déterminée et érigée pour répondre à des besoins partagés par une communauté, pour atteindre un but commun. Cette pratique est en ce

sens finalisée et ces finalités définissent les comportements de la pratique. Une troisième dimension contextuelle de la pratique sociale s'explique par l'idée que tout substrat social est le produit de facteurs contextuels historiques, sociaux, économiques, géographiques et politiques qui façonnent la conception de ce que la plupart des membres d'une société considèrent comme légitime, souhaité et souhaitable en termes de finalités, de comportements (corporels et mentaux) et de pratiques. Le concept de pratique sociale offre ainsi l'occasion d'envisager la pratique enseignante dans le système social qui la structure et par laquelle ce système est structuré et réhabilite le jugement qui oriente l'action des praticiens. Par ailleurs, ce concept permet d'envisager la spécificité des pratiques dans une perspective de sous-culture disciplinaire qui semble caractériser l'enseignement de l'histoire (Audigier, 1995 ; Martineau, 1999 ; Wineburg, 2001). Cette sous-culture comporterait des pratiques qui la distinguent des autres disciplines scolaires, mais la recherche indique que les particularités de ces pratiques seraient moins influencées par les pratiques d'historiens professionnels que par leur exclusion. Les savoirs savants qui en sont le produit sont en effet pour la plupart présentés aux non professionnels (les étudiants, les enseignants d'histoire, leurs élèves), dans les livres et les manuels, entre autres, sans référence à leur mode de production. La séparation des savoirs et pratiques savantes à leur origine, pratiques sociales particulières puisque soumises à des procédés de validation rigoureux et codifiées selon des procédés et des intentions spécifiques (Perrenoud, 1998), contribuerait à mythifier l'histoire et à entretenir une conception positiviste de la discipline.

Un regard systémique sur les relations dynamiques orientant la transposition des finalités éducatives à la salle de classe nécessite par conséquent un fondement théorique qui conçoit le système des pratiques sociales (comme les pratiques enseignantes) à la fois dans ses dimensions subjectives, normatives et praxéologiques. Giddens (1984) postule qu'il est erroné d'identifier soit la structure, soit l'acteur comme point de départ pour comprendre l'action, car leur interaction doit être comprise comme dualité de structure – la structure est à la fois structurante de l'action et structurée par le produit de l'action. Elle n'existe que par l'action de l'agent et ne constitue pas un en-soi objectif. Lorsque l'enseignant enseigne au sein d'un système scolaire selon un curriculum,

à l'école, dans la classe, par exemple, il reproduit le système scolaire, le curriculum et l'école qui ne peuvent exister hors de l'action d'enseignants. Le processus de structuration est ainsi itératif. Cette définition de la pratique sociale correspond aux données des recherches portant sur les pratiques enseignantes, tant par ses dimensions constitutives que par les relations que ces dernières entretiennent entre elles.

Schutz (1987) et Giddens (1979) soulignent que l'acteur envisage son action en se basant sur ses schèmes pour se la représenter, la planifier, identifier les conséquences possibles, pour enfin décider comment agir. La recherche sur les pratiques enseignantes indique que les enseignants font appel à leurs croyances, les expériences et leurs savoirs de façon prospective, pour évaluer les propositions normatives, identifier le pourquoi de leurs actions (finalités), orienter leurs pratiques et réfléchir aux conséquences de ces dernières (Durand, 1996).

Dans le cas de cette recherche, qui vise l'examen des dimensions partagées des organisateurs des pratiques, la dimension subjective de la pratique enseignante est appréhendée en fonction des dimensions épistémologiques et téléologiques des pratiques. La structure est constituée de l'institution scolaire, de son cadre normatif et de ses paramètres implicites.

Croyances épistémologiques et épistémologie pratique

Les croyances relatives au savoir relèvent d'un substrat culturel socialement situé, tout en étant elles-mêmes constitutives de l'identité sociale d'un individu ou d'un groupe d'individus. Stables et persistantes, elles renvoient aux normes sociales intériorisées et à la conscience pratique, comme « stocks de savoirs » expérientiels (Schutz, 1987), et font en ce sens référence à ce qu'Overgaard (1994) qualifie de dimension contextuelle de la pratique sociale, c'est-à-dire à l'idée que le contexte historique, social, économique et politique façonne les croyances partagées relativement à ce qui est considéré légitime, souhaité et souhaitable.

Hofer et Pintrich (1997, p. 88) définissent les croyances épistémologiques comme la façon dont un individu arrive à savoir, les théories et croyances qu'il développe face au savoir et en quoi ces croyances sont constitutives de la cognition. Schommer (1993), tout comme Palmer et Marra (2004) et Brownlee et

ses collègues (2003), les définit simplement comme croyances sur la nature du savoir et sur son apprentissage. Il est donc possible de dégager de ces définitions deux dimensions conceptuelles, soit la dimension concernant la *nature* du savoir et celle qui concerne son *apprentissage* ou les *façons* de savoir, c'est-à-dire les relations que les individus entretiennent avec le savoir.

Les recherches portant sur les représentations ou les conceptions des enseignants relatives aux approches constructivistes illustrent la persistance de croyances épistémologiques objectivistes. L'étude de Konings et de ses collègues (2007) auprès d'enseignants du secondaire démontre que, dix ans après l'implantation d'un curriculum axé sur une approche constructiviste, les enseignants concevaient toujours l'enseignement principalement comme la transmission d'information dans un contexte magistrocentré.

Sylla et De Vos (2006), postulent que la persistance des représentations et les modèles d'enseignement vécus en tant qu'élève par les enseignants en formation s'ajoutent aux contraintes organisationnelles et matérielles qui provoquent incohérences et dissonances. Les pratiques enseignantes effectives que ces chercheurs ont observées s'avéraient la reproduction plus ou moins lucide des pratiques traditionnelles vécues « pratiques traditionnelles qui, du fait de leur ancienne expérience d'élève, sont celles qui leur sont les plus familières » (Sylla & De Vos, 2006, p. 391). Cette expérience d'élève formerait le substrat des croyances épistémologiques et des conceptions du rôle de l'enseignant des futurs maîtres, lesquelles seraient souvent confortées par la socialisation professionnelle dans le contexte de la formation pratique (Kang, 2008).

Audigier (2002), Bohan et Davis (1998), ainsi que Yeager et Davis (1995) ont démontré dans leurs recherches, chez les enseignants du secondaire, ce substrat épistémologique alimente une conception de l'histoire comme une vérité objective accessible dans les récits d'experts et le travail de l'historien, comme la cueillette et la retranscription d'une « information » contenue dans les témoignages et autres documents historiques. Bien qu'elles s'inscrivent à l'encontre de ce qui caractérise actuellement l'histoire savante, ces conceptions orientent les pratiques enseignantes de façon importante (Shulman, 1987). Par exemple, les enseignants qui ont une conception positiviste sont plus nombreux à exiger de leurs élèves la mémorisation de faits et

la passivité devant un récit unique dont l'enseignant ou le manuel est le détenteur, à éviter de présenter des sources contradictoires ou de demander aux élèves ce qu'ils pensent des objets d'étude (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009). Par ailleurs, même lorsque les enseignants sont conscients des processus épistémiques propres à l'histoire, ce sont eux qui établissent des liens, des analyses, et des synthèses qu'ils demandent aux élèves de reproduire (Bouhon, 2010; Wineburg & Wilson, 2001). Ces pratiques, en occultant l'interprétation de l'élève, seraient difficilement conciliables avec les exigences de l'histoire savante et les finalités du programme québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.

Dans une perspective praxéologique, les croyances des enseignants constituent des manières de savoir et de savoir comment qui se traduisent de façon routinière dans la pratique quotidienne. L'épistémologie se construit par conséquent aussi en théorie implicite pratique (Sensevy, 2006) et façonne en partie les relations entre les choix pédagogiques et didactiques et les connaissances produites dans une classe (Thémines, 2006).

Sensevy (2006, 2011) a conceptualisé l'épistémologie pratique comme théorie de la connaissance construite par les enseignants dans la pratique, la déterminant et la contraignant. Il la distingue des croyances épistémologiques, qui sont des substrats culturels plus génériques, moins ancrés dans le contexte qui leur donne leur spécificité. En ce sens, l'épistémologie pratique découle d'un contexte particulier de pratiques et répond au besoin de pouvoir orienter son action dans des conditions données. Comme théorie implicite sur ce qu'il convient de faire pour enseigner et apprendre, l'épistémologie pratique des enseignants organise de façon cohérente les représentations qu'ils ont du savoir – au plan générique et pour objet de savoir particulier – et du rapport à y entretenir. Elle conditionne l'évaluation qu'ils font des rapports que les élèves sont en mesure de développer avec le savoir et conséquemment, les moyens déployés pour faciliter ces rapports.

Thémines (2006, p. 2) fait pour sa part référence non pas à l'épistémologie pratique, mais au rapport pratique à l'épistémologie que développent les enseignants, soit « l'ensemble des relations que les enseignants engagent dans une pratique d'enseignement et qui a des effets sur la connaissance produite dans leur classe ». Il reflète les options épistémologiques prises consciemment ou non par les enseignants

« sous l'effet des contraintes non épistémologiques » tels le comportement des élèves ou le rapport que l'enseignant entretient avec la discipline enseignée. La recherche réalisée selon les perspectives de l'épistémologie pratique et du rapport pratique à l'épistémologie témoigne de l'influence de l'épistémologie sur le choix des dispositifs didactiques, la mise en forme des savoirs et le discours de l'enseignant sur la discipline enseignée (Sensevy, 2006, 2011 ; Thémines, 2006).

L'épistémologie, sous la forme de croyances ou de pratique, n'est certes pas le seul facteur du système subjectif influençant l'action et la pratique des enseignants, qui sont des êtres intentionnels et orientés par des buts, agissant selon ce qu'ils croient ou savent être le résultat de leur action (Giddens, 1979). La légitimité des finalités et des buts poursuivis par l'enseignant comme acteur social est sans doute en partie orientée par la même dimension contextuelle qui façonne les croyances, mais elle est également soumise à son évaluation consciente et rationnelle. Outre les finalités normatives qui structurent l'action de l'enseignant se trouvent également des finalités subjectives qui sont socialement constituées et singulières.

Les finalités

Vinatier et Altet (2008, p. 12) voient dans la pratique enseignante une nature dialectique, à la fois *générique*, puisque constituée par des caractéristiques communes de la profession, elles-mêmes structurées de façon externe par l'institution, et *spécifique*, car tributaire d'un sujet actif qui construit sa pratique avec ses dimensions singulières. Il s'agit d'une « activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, et les normes d'un groupe professionnel ». L'adhésion au but, qu'il soit conforme à la norme ou non, est rationnelle et constitue « le moteur essentiel de la construction du sens, sans laquelle il n'y a pas d'intelligibilité de ce qui se joue, de ce qui se déroule, de ce qui advient. » (Zapata, 2009, p. 26).

Les pratiques enseignantes sont ainsi orientées par deux types de finalités. Le premier est normatif ou générique et exogène. Il découle à la fois de normes intériorisées et du substrat social qui oriente la pensée de l'enseignant et des structures formelles telles les prescriptions curriculaires, professionnelles et institutionnelles. Le second type de finalités est subjectif

et singulier, dans la mesure où il est le produit de la construction de sens par un acteur conscient et rationnel, qui puise dans la combinaison unique que forment son stock de connaissances et d'expériences, ses valeurs, son interprétation du social, ses croyances et les diverses pratiques sociales dont il est porteur. Le sens que cet acteur – l'enseignant – donne à son action et à ses pratiques façonne les buts qu'il formule comme moteur de son enseignement. Il est possible d'y voir le « pourquoi enseigner ».

Audigier (1995) établit une typologie des finalités de l'enseignement des sciences humaines (histoire et géographie) à l'école, soit les finalités patrimoniales et culturelles, les finalités intellectuelles et critiques et les finalités pratiques. Les premières présentent une conception de l'enseignement de sciences humaines comme outil d'unité nationale ou d'adhésion au discours de type nationaliste. « Pour construire l'identité collective nationale il faut transmettre une représentation partagée du passé par un récit continu depuis les origines jusqu'à nos jours, récit qui soit en même temps une explication, une représentation partagée du territoire national, de ses extensions outre-mer et du monde, par une description la plus exhaustive possible » (p. 67). Cette conception a comme finalité l'adhésion des élèves au récit singulier de la nation et leur attachement à l'État-nation. Les « faits » historiques ont, dans cette conception, préséance sur la méthode ou le développement d'outils intellectuels.

Les finalités intellectuelles et critiques reflètent plutôt une orientation vers des finalités développementales, tel le développement cognitif et intellectuel. Audigier (1995, p. 67) souligne toutefois qu'initier les élèves aux méthodes et aux modes de pensée scientifiques renforcerait leur adhésion à ce qui est enseigné et conçu comme légitime par la communauté politique qui confère à ces contenus le statut de « vrais ». À cet effet, le développement de la pensée critique contribuerait à dépasser la seule exigence du vrai et à permettre aux élèves de reconnaître la nature interprétative et socialement construite du discours. Ainsi formés, les élèves sont à même de jouer le rôle de citoyen éclairé exigé d'eux.

Les finalités pratiques présentent plutôt l'apprentissage de l'histoire comme subordonné au mandat de transférabilité des apprentissages à la vie de tous les jours : développer ses compétences en lecture de texte pour pouvoir comprendre les actualités ou apprendre la géographie pour se diriger dans

l'espace, par exemple. La conception du pratique restreint la dimension citoyenne en la réduisant à la connaissance et à l'exercice des droits et des devoirs (Audigier, 1995, p. 67)

Les finalités subjectives poursuivies par les enseignants, dans leur enseignement scolaire, s'opérationnalisent dans le cadre de cette recherche par l'idéal social de profil de sortie de l'élève (ce que l'enseignant imagine comme résultats souhaitables de son action) et par les buts et la fonction que les enseignants attribuent personnellement à l'enseignement de l'histoire (ce que l'enseignant considère comme légitime de poursuivre comme buts de son enseignement de l'histoire). Elles sont également tributaires de dimensions socialement et professionnellement constituées et intériorisées. Toutefois, soumises à la priorisation qui découle de contraintes contextuelles, ces finalités subissent une modulation importante dans la pratique.

MÉTHODOLOGIE

Les recherches sur les pratiques d'enseignants font état de *patterns* de pratiques et de discours. Cette présence de ce que certains qualifieraient d'*ordre* dans l'institution scolaire – manifeste dans les diverses dimensions de la pratique enseignante, lorsque conjuguée à une conception de cette dernière comme un système où s'élabore, dans l'action de l'enseignant, la négociation entre le micro-social (le praticien et son système subjectif) et le macro-social (la société et ses institutions), c'est-à-dire une *pratique sociale* – a exercé une influence considérable sur les choix méthodologiques.

Les théories sur les pratiques les conçoivent comme activités routinières, composées de plusieurs éléments interreliés – des formes d'activités corporelles et mentales, des objets, des savoirs et savoir-faire, par exemple (Reckwitz, 2002 ; Swidler, 2001) – qui forment un bloc ne pouvant être réduit à un seul de ces éléments. Elles permettent d'envisager le social autrement que comme seul produit subjectif d'un individu. Ainsi, la culture (et tout ce qui la compose) passe d'une entité abstraite dans l'esprit des acteurs, à laquelle le chercheur accède difficilement, à des pratiques (actions habituelles et routinières) organisées selon une logique ou une structure accessible sur le plan empirique, c'est-à-dire vers un objet observable. Les recherches

empiriques qui découlent de cette conception des pratiques s'appuient ainsi soit sur la micro-observation (étude de cas) de pratiques publiquement accessibles d'où émergent des *patterns* qu'il est possible de décrire comme manifestations culturelles (ou structurelles : à l'instar de Giddens [1979] et de Sewell [1992], Swidler propose de concevoir la culture et les structures comme pratiques à la fois matérielles et en acte), soit sur la description dense de pratiques symboliques (telles l'interaction intersubjective ou la conversation) et rituelles.

Puisqu'il est envisagé d'aborder les pratiques enseignantes comme système selon le modèle de Giddens (1979) et de la théorie sociale praxéologique (Reckwitz, 2002 ; Schatski, 2001), l'étude de cas (en l'occurrence, *multi-cas*) descriptive comporte des avantages considérables, particulièrement lorsqu'il s'agit d'interpréter un système – tel celui de l'action ou des pratiques – dans son contexte (Merriam, 1998). Pour Stake (2000, p. 5), la possibilité, qu'offre l'étude de cas, de *comprendre* plutôt que d'*expliquer* le quotidien des acteurs sociaux dans leur contexte naturel est épistémologiquement « en harmonie » avec l'expérience du lecteur et du chercheur. L'étude de cas ainsi axée sur le contexte naturel habilite le chercheur à envisager le cas selon plusieurs perspectives et de façon itérative, à bonifier le corpus de données au fil de l'analyse et selon les méthodes de collecte les plus appropriées (Merriam, 1998). Comme méthode holistique, l'étude de cas préserve l'intégrité du système étudié comme système, généré dans les dynamiques qui lient ses composantes (agent/structure/pratiques/contexte) entre elles (Yin, 2003). Afin de répondre aux impératifs d'une description dense des cas à l'étude, les dimensions suivantes qui serviront de sous-unités d'analyse à l'unité principale que constituent les pratiques enseignantes ont fait l'objet de collecte et d'analyse :

- les niveaux de conscience de l'agent (l'enseignant) (dimension singulière de la pratique) opérationnalisés sous deux formes, soit 1) l'association à l'une des trois positions relatives aux croyances épistémologiques, identifiées via le questionnaire BLTH et 2) les finalités subjectives relatives a) aux buts de l'apprentissage de l'histoire, b) aux finalités de son enseignement scolaire et c) à l'idéal social désiré sous forme de profil de sortie de l'élève (McCowan, 2008), suscitées dans le cadre d'entretiens semi-dirigés individuels et analysées selon la typologie d'Audigier (1995) ;

- les normes reproduites en structures (dimension normative ou générique de la pratique) opérationnalisées sous forme de Programme de formation de l'école québécoise (dans ses visées globales, d'une part et plus particulières, d'autre part, dans le domaine de l'histoire et éducation à la citoyenneté) et les dimensions connues du curriculum caché;
- les relations entre l'agent et la structure qui mènent au choix de l'action, opérationnalisées sous la forme de planification de deux séquences didactiques, chacune liées à une réalité sociale différente prescrite par le Programme de formation de l'école québécoise (Sabourin, 2009);
- les conditions contextuelles de ces choix, l'action et les relations entre l'action et la structure, opérationnalisées sous forme de pratiques enseignantes observées en salle de classe dans le contexte de deux périodes de 75 minutes, touchant à deux réalités sociales différentes et analysées en fonction des variables d'action de la pratique enseignante identifiées par Bru (1991).

Sélection des cas

Vue l'importance accordée aux croyances épistémologiques comme organisateurs des pratiques enseignantes (Hasweh, 1996), les profils de croyances épistémologiques ont orienté la sélection des cas, les cas typiques présentant des profils analogues à la tendance révélée par les recherches (soit une conception objectiviste/réaliste) et les cas atypiques présentant des profils autres.

Les croyances épistémologiques, tacites par nature, ne sont pas directement accessibles ni à l'acteur, ni au chercheur. Les données les concernant devaient donc être ou provoquées à l'aide d'énoncés contenus dans des questionnaires (Hofer, 2000; Perry, 1970), ou suscitées dans des entretiens (Palmer et Marra, 2004), ou induites par l'analyse de l'histoire de l'apprenant du sujet (*learner history*) (Kang, 2008). La validité des instruments quantitatifs et l'économie de temps qu'ils permettent ont porté à privilégier ce type d'instrument.

Le *Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire* (BLTHQ), de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) permet de cerner les profils épistémologiques propres au domaine de l'histoire à partir d'énoncés près de la réalité enseignante. Le BLTHQ

est construit selon trois positions épistémiques possibles face aux savoirs, lesquelles synthétisent les recherches sur la nature du savoir historique et le processus relié à sa genèse (King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock, 2002). Les répondants sont appelés à se prononcer sur leur degré d'accord avec une série de 22 items à partir d'une échelle de type Likert de 6 points. L'analyse factorielle effectuée par les auteurs du BLTHQ a permis de valider les trois positions (avec variations de .62 à .82 selon les facteurs). Le facteur 1 (coefficient de consistance interne de .72) permet de distinguer la position critérialiste/constructiviste de la position réaliste/de reproduction (les énoncés de la première position sont fortement corrélés avec cette position et inversement corrélés à la seconde position), alors que le facteur 2 explique la position relativiste. L'analyse confirmatoire indique une qualité de l'ajustement (*goodness of fit*) du modèle (CFI = .96; 1.00; SRMR = .096, .071; RMSEA = 0.039, $\chi^2(54, N=75) = 60.203$, 48.449, $p > .05$) la valeur plutôt élevée du SRMR s'expliquant possiblement par la taille relativement petite de l'échantillon de validation (N=75).

Dans la présente recherche, 26 enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* du deuxième cycle secondaire ont répondu au questionnaire. Une approche factorielle a été privilégiée dans le cadre de l'analyse des résultats du BLTHQ pour dégager les profils et mesurer la cohérence intrasubjective entre les deux dimensions de la croyance épistémologique, soit la *nature du savoir* et les *rapports à entretenir aux savoirs*. Seuls les deux profils associés au facteur 1 se sont dégagés de l'analyse factorielle de façon statistiquement significative. Ces deux positions traduisent une conception du savoir et une relation au savoir historique qui peut être:

- *Objectiviste/réaliste/de reproduction*: l'histoire est un amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien et ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations. Le rapport au savoir est transmissif et mécanique, la mémorisation de faits historiques donne accès au savoir historique.
- *Critérialiste/constructiviste*: l'histoire est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production.

Les données ont été analysées dans le but de sélectionner un sous-échantillon d'enseignants à partir de ces profils pour l'étude multi-cas.

Étude multi-cas

Ce sous échantillon comprenait sept enseignants d'histoire nationale au deuxième cycle du secondaire issus de quatre écoles de trois commissions scolaires différentes, cumulant en moyenne 14 ans d'expérience. Chaque enseignant a connu le curriculum traditionnel et le curriculum réformé. Les quatre cas typiques ont une position *objectiviste, réaliste/de reproduction* dans le score moyen obtenu sur l'ensemble des items du questionnaire. Les trois cas atypiques sont des enseignants avec une position *constructiviste/critérialiste*. Ce profil atypique s'est toutefois avéré moins probant que prévu, les enseignants n'actualisant en pratique des croyances constructivistes que très rarement.

Pour aborder la dimension téléologique des pratiques enseignantes, la chercheuse principale a réalisé des entretiens semi-dirigés individuels d'une durée d'environ 45 minutes auprès des enseignants sélectionnés lors de la première étape de cueillette de données. Les thèmes généraux explorés avec les enseignants d'histoire se situent au plan de la finalité de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire et du profil de sortie idéal souhaité par les enseignants interrogés. Les données générées dans ces entretiens ont été analysées de façon thématique, par codification ouverte, afin de permettre l'émergence des multiples facettes de la dimension téléologique des pratiques enseignantes. Pour chacun des cas, deux périodes de classe de 75 minutes ont fait l'objet de vidéoscopie, soumises à l'analyse de contenu. Chaque segment codé correspondait à une séquence temporelle tenant lieu de citation, constituant une unité de sens (Tesch, 1990). Ces segments ont été découpés selon l'activité de l'enseignant et soumis à une analyse de contenu grâce au logiciel Atlas-Ti. Ces observations ont également été analysées de façon thématique, selon les moyens, approches et actions choisies et mises en œuvre par les enseignants dans la salle de classe (variables d'action de Bru, 1991). Ces choix ont par la suite été soumis à une deuxième analyse, à la lumière des relations qu'ils entretiennent avec les dimensions téléologique et épistémologique des pratiques. Le portrait individuel de chaque enseignant a été dégagé de ces analyses, la synthèse descriptive des trois dimensions des pratiques soumises à l'étude constituant des micro-situations insérées dans une matrice (tableau), en colonnes, afin que la lecture de chaque cas soit horizontale, par

rang. Cette matrice a servi au troisième mouvement d'analyse, s'appuyant sur la méthode d'analyse situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé & Mucchielli, 2003) et la comparaison intercas (Yin, 2003). Les données de la matrice, ont été analysées par colonnes, pour tirer le sens et dégager les patterns communs et les logiques culturelles sous-jacentes aux situations typiques auxquelles sont confrontés les enseignants d'histoire dans leur pratique : situer les buts de son enseignement, planifier cet enseignement et le piloter en salle de classe, tout en tenant compte, évaluant, s'appropriant les structures normatives de l'école. Enfin, l'analyse globale de l'ensemble des colonnes a permis de tirer le sens général de la conduite des acteurs dans ces situations et d'identifier les dimensions partagées, structurales des pratiques.

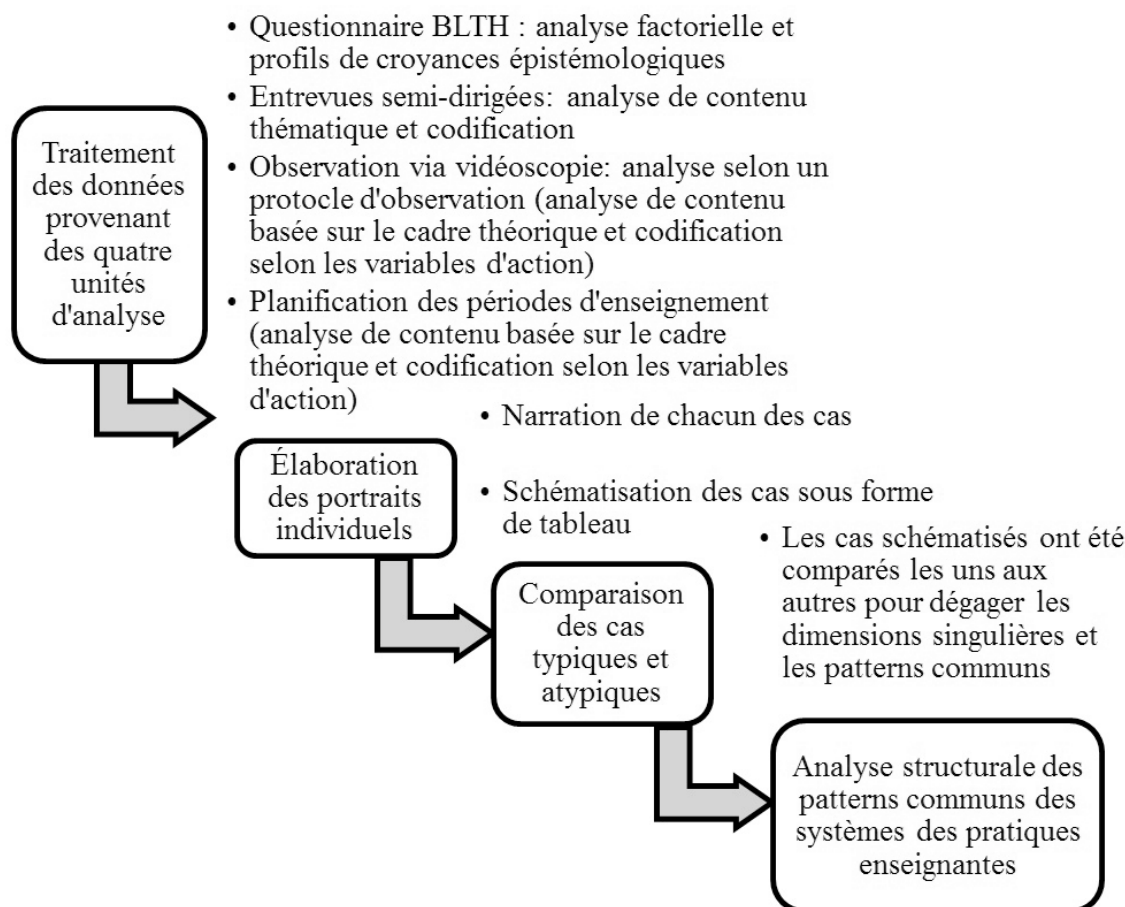
Les trois mouvements d'analyse sont présentés dans la Figure 1 (ci-contre).

L'analyse structurale des résultats visait la mise en relation des dimensions partagées du système des pratiques enseignantes d'enseignants d'histoire du deuxième cycle secondaire aux facteurs culturels formalisés par l'institution scolaire, d'une part, et implicites au système culturel québécois, d'autre part. L'identification de schèmes et de zones d'autonomie et de contrainte partagés par ces enseignants comme participants d'un champ d'action particulier permet ainsi de définir comment la pratique sociale qu'est l'enseignement de l'histoire nationale au Québec reproduit ou transforme « la manière collective de définir le possible, le légitime, le normal » sur le plan épistémologique, entre autres (Ruquoy, 1990, p. 95).

RÉSULTATS

Un portrait de chaque enseignant a permis d'identifier des relations entre les croyances épistémologiques des enseignants, les finalités éducatives qu'ils aspirent à atteindre dans leurs pratiques et les pratiques actualisées en salle de classe. Les pratiques observées en classe étaient généralement en rupture avec les finalités normatives, intellectuelles et pratiques, mais cohérentes avec les finalités patrimoniales axées sur la transmission de repères fondateurs prédéterminés. Une analyse comparative des cas indique que les croyances épistémologiques auraient un impact sur les pratiques en salle de classe. Les enseignants qui se situent dans un profil constructiviste/critérialiste pour la dimension des

Figure 1 : étapes d'analyse des données



rapports à entretenir aux savoirs (profil atypique) tendant à rendre les élèves plus actifs que ne le font les enseignants de profil objectiviste à l'aide de tâches plus complexes que le simple repérage d'information dans un manuel ou dans les notes de cours. Seul le type d'activités proposé aux élèves varie en fonction du profil épistémologique. Globalement, cependant, les enseignants adhèrent tous dans leurs pratiques enseignantes à une vulgate historique qui détermine les « bonnes réponses » que les élèves devraient formuler, même lorsqu'ils sont engagés dans des activités identifiées comme étant interprétatives. Cette perspective objectiviste sur le plan épistémologique est cohérente avec les approches essentiellement transmissives observées dans tous les cas. L'écart entre les pratiques enseignantes et les pratiques de référence savantes et les énoncés des compétences

disciplinaires du curriculum qui constituent la structure formelle est conséquemment considérable.

Cet écart s'explique également en partie par l'évaluation de la non-légitimité du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* par les enseignants. L'écart perçu entre les exigences du programme et leur expérience pratique d'une incapacité des élèves à les atteindre s'ajoute à la lourdeur perçue du programme de formation et aux impératifs de la forme scolaire (temporels, structurels, contextuels). Enfin, la position centrale occupée par l'évaluation normative contraint les enseignants à façonner leurs pratiques selon la finalité normative. Le curriculum s'avère en pratique absent de la salle de classe.

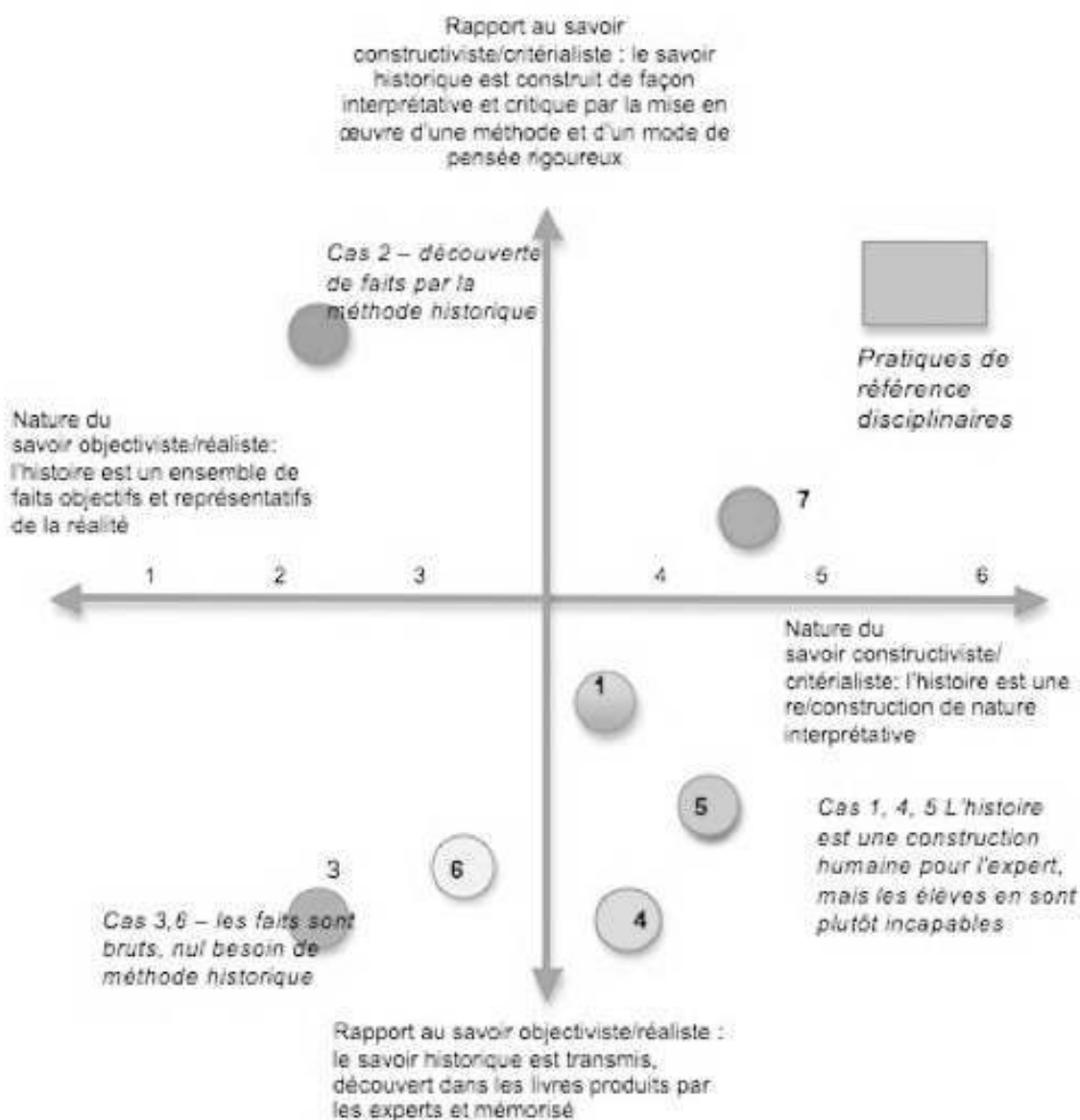
L'analyse structurale a permis d'identifier trois dimensions des pratiques enseignantes des cas étudiés favorables à la reproduction d'une structure

informelle et implicite s'apparentant au curriculum caché. Ces trois dimensions, soit la persistance de la vulgate historique québécoise dans une perspective identitaire nationale, la stabilité des pratiques transmissives, ainsi que la dynamique interactionnelle magistrocentrée qui y est associée, favorisent l'adhésion au discours culturel dominant, alors que les conditions de pratiques s'érigent en obstacles considérables à la mise en œuvre du curriculum et consolident les rapports de pouvoir typiques de la

forme scolaire favorable à la reproduction des structures socioéconomiques oppressives.

Sur le plan méthodologique, les résultats obtenus au *Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire* (figure 2) ont souligné les enjeux de la mesure des croyances épistémologiques d'enseignants en pratique. Si les auteurs du questionnaire ont souhaité formuler les énoncés dans une perspective enseignante, afin que les praticiens s'y reconnaissent, il en résulte néan-

Figure 2: Profils épistémologiques des cas, selon les résultats obtenus au Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire



moins que les enseignants de cette recherche y ont plutôt reconnu leurs élèves. L'instrument a par conséquent permis d'identifier des croyances des enseignants portant plutôt sur les capacités épistémiques des élèves que sur les relations que les enseignants entretiennent aux savoirs historiques et ainsi plutôt permis de saisir leur épistémologie pratique. Ce questionnaire avait été sélectionné parce que les énoncés interpelaient les enseignants directement dans leurs pratiques. Force est de constater qu'un instrument plus près de ceux destinés aux populations étudiantes circonscrirait mieux les croyances épistémologiques personnelles des enseignants. Dans le cas présent, toutefois, il serait plus juste de se référer à l'épistémologie pratique des enseignants. Cette dernière désigne les croyances de l'enseignant quant à la présence ou au potentiel d'apprentissage des savoirs chez les élèves, qu'il infère à partir de leurs comportements observables (Sensevy, 2006, 2011).

Les finalités poursuivies

Normatives (réussite de l'examen). Sur le plan téléologique, les enseignants poursuivent tous prioritairement des finalités normatives, axées sur la réussite du cours et modulées par les exigences relatives à l'examen de fin d'année, qui est élaboré par le MELs (selon le niveau, cet examen est soit une épreuve d'appoint [troisième secondaire], soit une épreuve unique [quatrième secondaire]). Dans le cadre de la refonte des programmes, cet examen comprend désormais des questions de nature « factuelle » couvrant l'ensemble des contenus prescrits des programmes. Ce changement explique peut-être en partie que tous les enseignants aient indiqué que la maîtrise des « faits » ou le développement de « connaissances » était prioritaire dans leur enseignement. Tous les enseignants ont indiqué qu'ils planifient en fonction de la réussite de cet examen (« *teach to the test* » selon la formule traditionnelle), que certains perçoivent comme un obstacle à la poursuite et à l'atteinte d'autres finalités qu'ils se sont fixées.

Patrimoniales et culturelles. La représentation de la culture québécoise, manifeste dans les pratiques enseignantes de tous les enseignants et particulièrement dans les finalités énoncées par six d'entre eux, s'articule autour d'un « nous » québécois ancré dans l'histoire de la Nouvelle-France et dans les repères culturels qui en découlent : la langue française, la

religion catholique, la résistance à l'assimilation, l'affirmation de l'identité nationale, par exemple. La culture québécoise, telle qu'elle se manifeste dans le discours de ces enseignants, est monolithique, homogène et transcendante. Elle se définit par opposition à une conception tout aussi monolithique de la culture anglo-canadienne et étatsunienne. L'histoire, selon cette conception partagée de la culture, fournit non seulement les fondements de la culture, mais agit également comme axe central pour l'élaboration de repères socioculturels qui orienteraient la prise de position face aux enjeux culturels contemporains.

Les six enseignants qui ont formulé des finalités patrimoniales confèrent à leur enseignement une fonction de préservation ou de conservation culturelle, selon laquelle l'apprentissage de l'histoire est garante de la construction d'une identité culturelle nationale.

Une fois la finalité de la maîtrise des faits atteinte, les enseignants des profils plutôt typique et atypique évaluent le développement des compétences disciplinaires comme légitime, bien que son importance soit perçue comme exagérée. La contrainte principale pesant sur la mise en œuvre d'une telle approche se situe plutôt dans la forme institutionnelle, surtout en ce qui concerne l'évaluation. Ainsi, puisque l'épreuve ministérielle (d'appoint ou unique) constitue une part importante de l'évaluation des apprentissages des élèves (aux yeux des enseignants, qui y voient une manifestation plus légitime du degré de réussite des élèves que celle qui leur vient des évaluations maison, de l'école ou de la commission scolaire), elle conditionne les pratiques des enseignants. Certains se voient contraints d'enseigner en fonction du taux de réussite des élèves, lequel, selon les enseignants, serait surveillé par l'administration scolaire et pourrait avoir des conséquences négatives sur l'attribution de la tâche de l'enseignant. Pour assurer un taux de réussite élevé, il importe que les élèves soient en mesure de répondre aux questions de l'examen. Ceux-ci comportent, selon les enseignants, une proportion importante de mesure de la maîtrise des « faits ». Or, comme la quantité de contenus prescrits par le Programme de formation est perçue comme considérable, les enseignants semblent privilégier un mode d'enseignement transmissif, des activités axées sur la reproduction et un rôle d'autorité experte afin d'assurer que les élèves auront été exposés à toutes les « connaissances » susceptibles d'être évaluées à l'examen.

L'impératif de la maîtrise des faits : dimension incontournable de l'épistémologie pratique

La notion selon laquelle les élèves seraient en mesure de développer certaines des compétences requises pour construire leur propre interprétation critériée de l'histoire est confrontée à celle selon laquelle ces opérations méthodologiques et intellectuelles requièrent des fondements non pas méthodologiques et cognitifs, mais factuels. L'impératif de la maîtrise des faits d'abord, lesquels sont détenus par l'enseignant et/ou le manuel, expliquerait en partie le rejet de l'approche par compétences du curriculum. En tenant compte des finalités patrimoniales formulées par six des sept enseignants, il est possible de conclure que la maîtrise des faits contribue, de plus, à l'adhésion à une vision partagée de l'histoire *inhérente* aux « faits » (présentés comme « objectifs ») de l'histoire nationale, porteurs de repères identitaires essentiels à l'atteinte de ces finalités patrimoniales et culturelles des enseignants.

Les pratiques enseignantes, tant sur le plan de l'organisation et des processus pédagogiques que des méthodes d'enseignement privilégiées (et des activités proposées aux élèves chez les enseignants des profils typiques), sont entièrement cohérentes avec ce rejet de l'approche par compétences au profit de la maîtrise de faits présentés comme objectifs. Même dans les cas atypiques où les élèves ont l'occasion d'interpréter des phénomènes historiques, l'absence de travail sur les sources renforce cette conception objectiviste, contraire à une conception constructiviste/critérielle que le programme aspire à développer.

Les résultats portant sur la dimension praxéologique sont issus de l'analyse de l'observation de seulement deux périodes (cours) d'enseignement par enseignant. Il est ainsi impossible de déterminer si ces cours sont représentatifs de tous les cours dispensés par ces enseignants. Les élèves semblaient toutefois avoir l'habitude du mode de fonctionnement privilégié par l'enseignant (organisation et processus pédagogiques, attentes de l'enseignant envers les élèves en termes comportementaux – prise de notes ou non, travail individuel, déplacements, main levée (ou non) pour intervenir, etc.).

L'épistémologie pratique en action

Les variables d'action relatives au processus et à l'organisation pédagogiques (Bru, 1991) observées

chez tous les enseignants comportent toutes des caractéristiques partagées (tableau 1).

Les enseignants observés considèrent connaître les besoins et capacités des élèves mieux que les concepteurs du programme ou que les chercheurs universitaires. Sur la foi de leurs savoirs expérimentaux, ils concluent que les attentes énoncées dans le Programme de formation sont irréalistes et inappropriées pour des élèves de cet âge, en plus d'être irréalisables par les enseignants dans le contexte et selon les conditions d'enseignement qui leurs sont imposées. Les enseignants évaluent que les élèves sont incapables de re/construire leur propre interprétation historique à l'aide d'une méthode et d'un mode de pensée propres à l'histoire et que le développement de la pensée historique nuit à la maîtrise des connaissances. Dans une perspective d'adéquation des pratiques aux capacités et besoins des élèves, il serait plus facile ou réaliste pour les élèves d'écouter et de mémoriser l'exposé de l'enseignant. Ces pratiques s'avèreraient également plus réalistes pour les enseignants, compte tenu du fardeau de l'évaluation normative, de l'hétérogénéité des groupes d'élèves, de la lourdeur du programme et du peu de temps disponible pour accompagner les élèves vers la réussite du cours.

Par conséquent, les enseignants n'élaborent pas leurs pratiques en fonction du programme de formation, mais en parallèle avec celui-ci. Seule la sélection des contenus correspond aux prescriptions normatives et constitue un point de convergence entre les pratiques enseignantes et la structure curriculaire. Cette sélection est dans tous les cas « bonifiée » de « faits » et « connaissances » considérés manquants au programme et essentiels à la représentation partagée de l'histoire.

Sur le plan des variables didactiques, la gestion des contenus dans l'exposé magistral est analogue d'un enseignant à l'autre, si l'on exclut son mode de structuration (narratif ou explicatif). Tous présentent les contenus historiques comme des faits objectifs représentatifs de la réalité, sans source identifiable. Une telle approche semble peu habilitante pour les finalités normatives, si l'on considère que les élèves devront justifier du développement de leur compétence à interpréter les réalités sociales, du moins dans une partie de l'épreuve de fin d'année. Compte tenu de la quantité de « faits » présentés dans ces exposés, il semble également improbable que tous les élèves réussissent à « maîtriser les faits ». En favorisant

le développement de croyances épistémologiques objectivistes/réalistes/de reproduction, cependant, un tel traitement des contenus historiques paraît habilitant pour les finalités patrimoniales et culturelles, de même que pour les finalités pratiques de reproduction/réification du système existant.

Lors que les élèves travaillent de façon autonome à des tâches assignées par les enseignants, la gestion des contenus historiques dépend du type de tâche et du matériel utilisé. Chez les enseignants qui demandent aux élèves de compléter des activités à l'aide du manuel ou des cahiers, les contenus sont présentés comme faits objectifs, l'autorité experte des auteurs se substituant à l'autorité de l'enseignant. Les manuels contiennent à ce titre les « bonnes » réponses, il suffit aux élèves de les y découvrir.

Les élèves ne sont ainsi pas exposés aux pratiques de référence savantes, ni dans un discours situant la dimension interprétative d'un récit, d'une explication ou de documents, ni dans la modélisation de telles pratiques par les enseignants dans le cadre de l'exposé magistral, ni dans les activités qui leur sont proposées. L'histoire à laquelle les élèves ont accès dans la salle de classe est un produit, un résultat (sans auteur, sans démarche, sans critères d'élaboration ou de validité) plutôt qu'un processus. Elle n'est pas ouverte à leur interprétation. La position épistémologique objectiviste/réaliste/de reproduction domine l'organisation de la classe, les échanges entre ses intervenants, les gestes des enseignants. Elle s'avère au cœur du savoir, du savoir comment et du comment savoir étayant les pratiques des enseignants et des élèves.

DISCUSSION

L'uniformité des pratiques transmissives et magistrocentrées en salle de classe s'expliqueraient en partie par la mise en œuvre d'une épistémologie pratique de nature objectiviste/de reproduction. Il est aussi possible d'envisager qu'elles persistent comme composante d'une culture enseignante dominante s'inscrivant dans une perspective hégémonique, manifeste dans les finalités patrimoniales et culturelles, où la discipline est considérée porteuse de repères identitaires à interioriser. Enfin, l'impératif de l'adéquation des pratiques à des conditions de réalisation jugées restrictives, composées entre autres d'une évaluation ministérielle cohérente avec la perspective objectiviste, ne peut être sous-estimée.

Une quantité considérable de recherches ont documenté la culture enseignante dominante. Composée de normes, de règles et de valeurs propres à la profession, cette culture prolonge la socialisation préprofessionnelle, notamment la socialisation scolaire (Tardif & Lessard, 1999) qui serait réactualisée et réinvestie inconsciemment dans la pratique professionnelle. La culture enseignante serait, à ce titre, issue en partie de la reproduction non réflexive de préconceptions de l'enseignement produites dans l'expérience scolaire des enseignants. Elle est également, comme toute culture, contingente des processus de sa transmission, qui s'opèrent entre autres dans la formation pratique. Durand et ses collègues (2002) remarquent à cet effet que les enseignants en formation pratique évaluent leur action selon des critères liés à sa conformité à l'action ou aux énoncés normatifs de l'enseignant-associé et de leur propres représentations de ce qu'est un enseignant. L'adhésion aux buts partagés, à un paradigme professionnel et au substrat idéologique qui les sous-tend se construit, selon Zapata (2009), à travers ces processus expérientiels. La culture enseignante permet ainsi de construire le sens explicite de la pratique, lequel est partagé par la communauté professionnelle qui le diffuse et le réactualise dans ses pratiques.

Sur le plan épistémologique, les résultats de cette recherche révèlent autant les croyances épistémologiques des enseignants que leur épistémologie pratique. Celle-ci, selon Sensevy (2006), définit le rapport qu'entretiennent les enseignants à l'incertitude des élèves face à cette connaissance et de la façon dont la certitude se construit, c'est-à-dire l'ensemble des convictions, explicites ou implicites sur ce qu'il convient de faire pour enseigner, apprendre et comprendre les savoirs en jeu (D'Amore et coll., 2008). Dans une recherche menée sur des pratiques d'enseignants, Sensevy (2006, p. 219) a conclu que l'épistémologie pratique constitue moins une base de connaissance appliquée (qui recoupe le concept de « stocks of knowledge » de Schutz, par exemple) qu'un « tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe ». Elle est ainsi constituée par la pratique qu'elle produit et contraint en retour.

À l'instar des recherches d'Audigier, Cremieux et Mousseaux (1996) et de celles rapportées par Barton et Levstik (2004), les résultats de cette recherche font état d'une stabilité de l'épistémo-

logie pratique des enseignants, particulièrement en ce qui concerne le type de rapports que les élèves sont capables d'entretenir aux savoirs. Cette épistémologie pratique oriente les enseignants vers un paradigme objectiviste/de reproduction et un jugement de non-légitimité des exigences curriculaires, dont le paradigme épistémologique s'inscrit plutôt dans un pôle constructiviste. Si certains enseignants semblent concevoir l'histoire dans une perspective constructiviste, leur insistance sur la « maîtrise des faits » comme préalable à toute opération épistémique et l'appel à la « bonne » réponse dans les boucles interrogatives les placent en dissonance avec cette perspective. En convergence avec les résultats obtenus par Bouhon (2010), selon lesquels les contraintes du « réel » des enseignants les orientent vers une représentation plutôt positiviste et transmissive des méthodes d'apprentissage de l'histoire, ces enseignants se distinguent toutefois par l'importance accordée aux tâches complexes pour les élèves.

Les entrevues portant sur les finalités indiquent en effet que les enseignants tendent à concevoir l'apprentissage de l'histoire comme le résultat de l'acquisition de savoirs factuels, les situant dans une conception positiviste de la discipline. Il en découle que, pour ces enseignants, les élèves peuvent seulement entretenir des rapports de reproduction avec l'histoire. Ces résultats convergent vers ceux obtenus par McDiarmid et Vinten-Johansen (2000), qui notaient également que les enseignants peinaient à se départir des conceptions de la discipline issues de leurs expériences d'élèves. Wineburg et Wilson (2001) dans leur recherche, arrivent à des résultats semblables. Ils attribuent cette position épistémologique des enseignants à leur formation disciplinaire universitaire et à leur manque de connaissances spécifiques sur les contenus historiques, leur nature et les démarches intellectuelles associées à leur construction. Dans le cas présent, certains enseignants ont mentionné que les opérations intellectuelles présentées dans le questionnaire étaient de niveau post secondaire, ce qui permet de conclure qu'ils ont été exposés à ces opérations en tant qu'étudiants. Chez d'autres enseignants, toutefois, les réponses aux énoncés qualifiant la méthode ou la démarche historique démontrent plutôt une ambivalence envers celle-ci, laquelle pourrait indiquer un problème de maîtrise de ses opérations. Cela ferait écho aux résultats de Wineburg et Wilson (2001).

Les croyances épistémologiques relèvent à la fois du besoin de sécurité ontologique et de la conscience

pratique des enseignants (Giddens, 1979), qui en seraient plus ou moins conscients. Ainsi, les enseignants participant à la recherche auraient des croyances relatives au savoir, en général, et aux savoirs disciplinaires, en particulier, cristallisées depuis leur vie d'élève que la formation universitaire n'aurait pas modifiées et que leur épistémologie pratique aurait tendance à consolider. Les réponses de certains enseignants à l'entrevue indiquent toutefois que ces derniers ont évalué de façon consciente les propositions relatives aux rapports à entretenir aux savoirs, et ce, selon leurs croyances quant aux capacités des élèves. Les résultats pourraient ainsi être attribués à la combinaison des expériences tant apprenantes qu'enseignantes.

Les résultats de cette recherche tendent à confirmer ce modèle de transmission d'une culture enseignante, par l'homogénéité des pratiques observées et des discours tenus par les enseignants. Si les pratiques transmissives et magistrocentrées, dont la stabilité et la persistance ont été observées dans une diversité de domaines disciplinaires, tels les sciences (Kang, 2008), la géographie (Thémines, 2006) et les mathématiques (Brousseau, 1999, 2006 ; D'Amore et coll., 2004), constituent le noyau de cette culture enseignante, il n'est pas étonnant qu'elles soient hégémoniques, d'autant plus qu'elles sont conformes aux modes d'interactions hiérarchiques de la culture sociale dominante et qu'elles favorisent une certaine économie d'efforts dans un contexte et des conditions de mise en œuvre évalués comme restrictifs et contraignants.

Sur le plan théorique, cette recherche a permis de confirmer la pertinence de conceptualiser les pratiques enseignantes comme pratiques sociales et de les inscrire dans une dynamique qui tient compte de la dialectique singulier/normatif. La persistance de structures culturelles dominantes, manifestes dans la conscience pratique (épistémologie) et discursive (finalités) des enseignants, ainsi que dans leurs pratiques en salle de classe, et ce, en dépit de changements formels (dans la formation, dans les pratiques de références, dans le curriculum), justifie en effet que les pratiques enseignantes soient problématisées dans une perspective plus large et systémique.

Les résultats obtenus suggèrent aussi que les prescriptions curriculaires font long feu lorsqu'elles ne sont pas précédées d'un travail de fond sur le plan de l'épistémologie personnelle et pratique des enseignants. Ils confirment en outre l'influence des

croyances épistémologiques sur les pratiques enseignantes. À cet égard, les liens observés entre les croyances épistémologiques relatives aux rapports aux savoirs, d'une part, et les pratiques en salle de classe, d'autre part, indiquent que les enseignants envisageant l'apprentissage de l'histoire dans une perspective constructiviste/critérialiste sont plus portés à proposer des tâches complexes qui, en dépit d'une évaluation somme toute objectiviste, engagent les élèves dans des opérations intellectuelles plus sophistiquées et favorables à l'apprentissage que les activités proposées par les enseignants des profils typiques. L'incohérence entre les rapports aux savoirs constructivistes et l'évaluation objectiviste, manifeste tant dans les pratiques des enseignants que dans l'évaluation normative imposée par le MELS, offre par ailleurs des pistes d'accompagnement des enseignants en formation continue favorables au travail épistémologique.

NOTES

1. Comme le concept de pratique sociale est abordé dans cette recherche dans une perspective culturaliste praxéologique, qui lui assigne une dimension routinisée, nous la distinguons de la pratique savante, dont les méthodes et savoirs sont soumis à la remise en question constante et soutenue selon un principe d'autocorrection objectif (Perrenoud, 1998).

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 61-89.
- Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative. Paris: INRP.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bohan, C. & Davis, O. (1998). Historical constructions: How social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory and Research in Social Education*, 26(2), 173-197.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (p. 29-56). Québec: Éditions MultiMondes.
- Brousseau, G. (1999). Un manifeste pour la didactique des mathématiques. Dans G. Glaeser (dir.), *Une introduction à la didactique expérimentale* (p. 199-207). Grenoble: La Pensée Sauvage éditions.
- Brousseau, G. (2006). Épistémologie et formation des professeurs. Dans G. Brousseau (dir.) *Ingegneria didattica ed Epistemologia della Matematica* (p. 51-56). Bologna: Pitagora Editrice.
- Brownlee, J. (2003). Changes in Primary school teachers' beliefs about knowing. A longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 87-98.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions Universitaires du Sud.
- Craig, C. J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: A case of "The Monkey's Paw." *Curriculum Inquiry*, 31(3), 303-331.
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I., Marazzani I., Santi G. & Sbaragli S. (2008). Le rôle de l'épistémologie de l'enseignant dans les pratiques d'enseignement. « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats? ». 18, 19, 20 septembre 2008. Bordeaux (France), Université Bordeaux 4.
- Dagenais, M. & Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale ». *Revue d'histoire d'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- De Kock, A., Slegers, M. & Voeten, J.-M. (2005). New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education*, 21, 799-816.
- Dosse, F. (2003). *La marche des idées. Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle*. Paris: La Découverte.
- Drake, C. & Sherin, M. G. (2002, Avril). *Changing models of curriculum use*. Communication présentée à la réunion annuelle du American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: MacMillan.
- Haney, J., Czerniak, C. & Lumpe, A. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Hasweh, M.Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- Hofer, B.K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Kang, N.H. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 478-498.
- Könings, K.D., Brand-Gruwel, S. & Van Merrie, J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985-997.
- Kyle, W.C. (1994). School reform and the reform of teacher education: Can we orchestrate harmony? *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 785-786.
- Laville, C. (1985). « Y a-t-il un didacticien dans la salle? » *Bulletin de la SPHQ*, 23(3), 11-18.
- Maggioni, L., VanSledright, B. & P. A. Alexander (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris: L'Harmattan.
- McDiarmid, G.W. & Vinten-Johansen, P. (2001). A catwalk across the Great Divide: Redesigning the history teaching methods course. Dans P. Sexias, P. Stearns & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history*. New York: NYU Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michaud, C. (2003). Conception du changement en formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 477-497.

- Overgaard, V.J. (1994). *Teaching conceived as a social practice*. Thèse de doctorat inédite. Université Simon Fraser, Colombie Britannique.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand-Colin.
- Palmer, B., et Marra, R. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 37(3), 311-35.
- Paquay, L. (2007). « À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? », Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 57-98). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1995). La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève: Droz.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Dans F. Sublet (dir.), *D'une discipline l'autre: quels dispositifs de formation pour aider à articuler savoirs transversaux et savoirs spécifiques?* (p. 79-97). Toulouse: MAFPEN,
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 1998, 487-514
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Rinehart and Winston.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Ruquoy, D. (1990). Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale. Dans J. Remy & D. Ruquoy (dir.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 93-110). Bruxelles: Publications des facultés universitaires St-Louis.
- Schatski, T.R. (2001). Practice mind-ed orders. Dans T. Schatski, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (dir.), *The practice turn in contemporary theory* (p. 42-55). New York: Routledge.
- Schommer, M. A. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck, coll. « Sociétés ».
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2009). Didactique et sciences de l'éducation: une reconfiguration? Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 49-58). Caen: Presses universitaires de Caen.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles: De Boeck.
- Sewell, W. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22
- Stake, R. (2000). Case studies. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. Dans T. Schatski, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (dir.), *The practice turn in contemporary theory* (p. 74-92). New York: Routledge.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Thémines, J.-F. (2006). Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeursstagiaires du secondaire en géographie. Proposition d'une analyse par cas. *Cybergeo*, 344. Repéré à <http://cybergeo.revues.org/2490>.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Vinatier, I. & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Wilson, S. & Wineburg, S. (1993). Wrinkles in time: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30, 729-769.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. et S. Wilson (2001). Peering at history through different lenses: the role of disciplinary perspectives in teaching history. Dans S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (p. 139-154). Philadelphia: Temple University Press.
- Yeager, E. A. & Davis, O. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 1-8.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zapata, A. (2009). *Pratiques enseignantes: agir au service de valeurs*. Paris: L'Harmattan.